

Kampe, Jerome

Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!?

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 167-176. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Kampe, Jerome: Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!? - In: Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 167-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212107 - DOI: 10.25656/01:21210*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212107>

<https://doi.org/10.25656/01:21210>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /
Miriam Schöps / Stephanie Winter
(Hrsg.)**

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter
**Hochschullernwerkstätten –
Elemente von Hochschulentwicklung?**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,
Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind
und Markus Peschel

Kathrin Kramer
Dietlinde Rumpf
Miriam Schöps
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

doi.org/10.35468/5858

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

Inhalt

| | |
|--|----|
| <i>Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter</i> Einführung in den Band | 11 |
|--|----|

Teil 1: Historische Entwicklung

| | |
|--|----|
| <i>Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf</i> Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik | 23 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Hartmut Wenzel</i> Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle | 45 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili, Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre</i> Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik? Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen | 55 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Hartmut Wedekind und Corinna Schmude</i> Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin | 68 |
|---|----|

Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

| | |
|--|----|
| <i>Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude</i> NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten – Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses | 85 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| <i>Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese</i> Hochschullernwerkstatt goes digital! | 100 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Alexandra und Michael Ritter</i> Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft – Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende | 113 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter</i> Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum | 129 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>John Marcus Sommer</i> Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt – Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen | 145 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Lena Kliebe</i> Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess“ | 157 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Jerome Kampe</i> Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!? | 167 |
|--|-----|

Teil 3: Partizipation und Inklusion

| | |
|--|-----|
| <i>Melanie Schlag</i> Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager | 179 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Kathrin Kramer</i> Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität am Beispiel des Budgets für Arbeit | 182 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Johanna Ingenerf und Pascal Kurz</i> Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog – Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch | 197 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Ines Boban und Andreas Hinz</i> Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse | 205 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)</i> Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen | 216 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning</i> Die <i>LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung</i> (L ² D ²) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover | 226 |
|---|-----|

Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

Kira Wybierek

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt –
Reflexion eines Lernprozesses 241

Eva Hoffart

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ –
Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren
von Lehramtsstudierenden 247

Edita Jung und Lena S. Kaiser

„Vielleicht romantisier ich die Räume meiner Kindheit.“
Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in
kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten 259

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und
zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt 275

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie
„Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung
angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten 289

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und
Rollenaushandlungen 296

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und
Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der
Hochschullernwerkstattarbeit 310

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in
Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer
innovativen Didaktik 321

Teil 5: Kooperation

Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps

Zur Materialität des Lernens –

Anregungen aus einem interdisziplinären Forum

in der Hochschullernwerkstatt 335

Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz

Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar 348

Siglinde Spuller

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip

Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens?

Eine konzeptionelle Verortung 357

Linda Balzer

Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf

kooperative und individuelle Lernprozesse in der

Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) 368

Martin Lindner

Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik –

Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit 379

Autor*innenbeschreibungen 397

Jerome Kampe

Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!?

Zusammenfassung

*Für die Lernwerkstätten interessiere ich mich, weil es dort die Möglichkeit gibt, sich länger dort aufzuhalten und immer etwas Neues zu finden, was wiederum Fragen aufwirft – das begeistert mich. Außerdem ist man dort nie alleine. In Gesellschaft mit Anderen macht das Entdecken und gleichzeitige Lernen doch wesentlich mehr Spaß. Im Rahmen eines studentischen Projekts entstand der Beitrag, in dem ich versuche, Geschichtsunterricht als Werkstattarbeit zu beschreiben. Diese Ideen gingen von meinen eigenen Schulerfahrungen und meinem historischen Interesse aus und stellen Überlegungen dar, wie sich die Schüler*innen handelnd und aktiv geschichtliche Themen aneignen könnten.*

Einleitung

Wie sieht Geschichtsunterricht in der Regel aus? Nach meinen Erfahrungen und Beobachtungen in Praktika kann ich sagen, dass sich Schüler*innen überwiegend mit der Auswertung von Quellen und Verfasser*innentexten aus Schulbüchern beschäftigen. Die Texte sind aufbereitet und verständlich für die Zielgruppe geschrieben. Quellen und historische Darstellungen werden wertend kommentiert, so dass die Jugendlichen diese Meinung nur noch übernehmen müssen. Auch mein Geschichtsunterricht sah im Großen und Ganzen nicht anders aus. Dass diese Art des Unterrichts nicht gerade meine Begeisterung für das Fach geweckt hat, ist, denke ich, selbsterklärend. Mein Interesse an Geschichte entwickelte sich eher privat durch das Anschauen von historischen Spielfilmen und den Besuch von Museen. Hier wurde für mich Geschichte lebendiger und greifbarer. Allerdings gab es auch einige Sachen, die im Unterricht mein Interesse weckten. So mochte ich die Exkursionen und Ausflüge, und obwohl diese oft darin bestanden, bestimmte Aufgaben mithilfe von Arbeitsblättern abzuarbeiten, gab es ebenso Objekte im Klassenzimmer oder aktivierende Aufgaben, die mein Interesse förderten. Ich erinnere mich auch daran, dass wir in der 5. Klasse mit Hieroglyphen unseren Namen schreiben sollten. Es war sehr aufwändig, die einzelnen Bilder abzumalen. Obwohl wir es selber nie bastelten, stand in dem Raum, in

dem wir Geschichte hatten, immer ein Modell des Limes. Ich weiß nicht, wie oft damals mein Blick dorthin abschweifte, aber es war immer wieder faszinierend. Mich begeisterten die vielen Details, sowohl die Palisaden aus Zahnstochern, als auch die kleinen Modelle der römischen Kastelle.

Deshalb frage ich mich, wie (Geschichts-)Unterricht gestaltet sein kann, damit Schüler*innen ihn als lebendig und verbunden mit einem anschaulichen Lernzuwachs erleben. Ist der herkömmliche Geschichtsunterricht, wie ihn weiterhin die meisten Kinder und Jugendlichen erleben, noch zeitgemäß? Würden solche „Spieleereien“, wie das Nachbauen von Modellen oder das Inszenieren von Geschichte in Form von Ausstellungen beispielsweise nicht von den eigentlichen Fakten ablenken? Die Motivation bei solchen Vorhaben ist auf alle Fälle geweckt, auch das Interesse, weiter zu fragen und sich damit zu beschäftigen. Wenn gerade mal ein Prozent des Stoffes hängenbleibt (STÄDTLER 2010, 422), ist es da nicht an der Zeit, den Geschichtsunterricht zu überdenken?

Vor allem das Fragen und selber Entdecken trägt zu besseren Behaltensleistungen und einem vernetzten Denken bei (LIEBIG 2002, 12). Es wäre daher ein wichtiges pädagogisches Ziel, diesem Fragen und eigenen Erforschen eine fundierte Basis zu geben und die bei den Schüler*innen entstandenen Fragen nicht nur aufzugreifen, sondern anzuregen und im weiteren Unterricht einzubeziehen. Ich suchte daher nach einem Unterrichtskonzept, welches diese didaktischen Ansätze beinhaltet und fand es im forschend-entdeckenden Lernen.

1 Forschend-entdeckendes Lernen

Was verbirgt sich dahinter? Jerome S. BRUNER prägte den Begriff und meinte, dass die Lernenden selber zu kleinen Forscher*innen werden und die Verfahrensweisen der Wissenschaft erlernen würden. Nach Foster (zit. nach LIEBIG 2002, 8) handelt es sich nicht um eine Methode, sondern um ein Erziehungs- und Unterrichtsprinzip. Zwar gibt es keine eindeutige Definition vom forschend-entdeckenden Lernen, aber dennoch existieren einige Merkmale, die diese Form des Unterrichtens kennzeichnen. Beim forschend-entdeckenden Lernen geht es darum, „in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Phänomenen, Erlebnissen oder Problemen neue Ordnungen oder Beziehungen zu erkennen.“ (HARTINGER & LOHMANN 2011, 368) Es werden Fragen gestellt, es werden Hypothesen aufgestellt und „im Erkenntnisprozess wird versucht Antworten zu finden, die Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, um zu einem Ergebnis zu kommen.“ (LIEBIG 2002, 4) Dabei ist es wichtig, dass das Kind größtenteils selbstständig Erfahrungen macht, Probleme löst und Begriffe erarbeitet. „Auf dem Weg des Lernens erfährt man Erfolge, landet in Sackgassen, braucht Hilfe, spricht mit anderen darüber, bekommt neue Ideen und probiert es aus.“ (ebd.)

Welche Rolle hat forschend-entdeckendes Lernen für die Schüler*innenschaft? Im Geschichtsunterricht geht die historische Frage meistens von dem/der Lehrer*in aus, hier hingegen von den Schüler*innen. Ein Denkmal oder ein Straßenna- me kann hier schon einen entscheidenden Impuls geben. Es entstehen dadurch vielleicht Fragen, die in erster Linie nichts mit dem Thema der Stunde oder des Lehrplans gemeinsam haben, aber um sie zu beantworten, bedarf es der genau- en Betrachtung des historischen Kontextes. Ein historischer Stadtkern der Hei- matstadt beispielsweise kann unterschiedliche Fragen zur Stadt im Mittelalter oder zur damaligen Lebensweise der Menschen entstehen lassen. Um darauf Antworten zu finden, muss ein Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen des Mittelalters hergestellt werden. Darüber hin- aus erfahren die Lernenden noch weitere Sachverhalte über die Zeit. Durch ihr selbstständiges Denken erlangen die Heranwachsenden Problemlösekompetenz. Die Kinder werden angeregt, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und haben dadurch die Möglichkeit, ihr Wissen durch eigene Aktivität aufzu- bauen. Sie können auf individuelle Erfahrungen zurückgreifen und ihren eigenen Zugang entwickeln. Der Lebensweltbezug der aus diesen Aktivitäten entwickelten Aufgaben ermöglicht es, dass die Erkenntnisse für sie einen persönlichen Sinn und eine Bedeutung haben. Sie erfahren weiter, dass „Misserfolge“ Umwege auf dem Weg zur Problemlösung sein können und entwickeln so eine Frustrationstoleranz. Forschend-entdeckendes Lernen zielt auf die Erstellung eines nützlichen Produkts ab, sei es auf etwas handwerklich Hergestelltes oder eine Präsentation. Am Ende der Arbeit erfolgt eine Reflexion der Lernwege, die zu weiteren Einsichten führen kann (SAUER 2014, 16).

2 Lehrende als Lernbegleiter*innen

Auch die Rolle der Lehrkraft ändert sich. Die Planungshoheit und Vorhersehbar- keit des Unterrichts muss sie abgeben. Sie agiert nunmehr als Begleiter*in und als Berater*in. Der*die Unterrichtende muss Lernsituationen erkennen, aus denen sich forschend-entdeckendes Lernen entwickeln lässt. Die Schüler*innen sollen idealerweise ihr Thema selber finden, auch wenn das vielleicht in der Realität nicht immer der Fall sein kann. Dabei muss den Lernenden nicht alles vorgege- ben werden, oft reichen Anregungen oder erste Ideen seitens der Lehrkraft, um die Themenfindung wesentlich zu erleichtern. Zum Beispiel kann ein aktuelles politisches Thema Anlass sein, Vergleiche zu Ereignissen aus der Vergangenheit zu ziehen. Flucht und Vertreibung sind beispielsweise keine Phänomene der Neu- zeit. Durch Nahrungsmangel, Kriege oder Klimaveränderungen wanderten die Menschen schon seit den Urzeiten. Wie war das damals und wie wurde damit umgegangen? Ein Impuls, der zum Forschen anregt. Die Rolle der Lehrkraft ist

keineswegs unbedeutend. Wie empirische Befunde belegen, sind gerade jüngere und leistungsschwächere Kinder mit einer zu starken Offenheit überfordert (LANCKES 2011, 373). Daher gilt es, an geeigneter Stelle Hilfestellungen anzubieten. Allerdings bleibt die Lehrperson im Hintergrund und lässt die Lernenden selber Erfahrungen machen. Das heißt zum einen, dass sie den Kindern Zeit widmet, ihre Interessen annimmt und sie selbstständig arbeiten lässt (ebd., 15ff). Sie bekommen also keine vorgefertigten Themenkomplexe und geschlossene Fragestellungen, sondern dürfen oder auch müssen selber die für sie interessanten Fragen stellen und selber beantworten. Zum anderen bedeutet das aber auch, dass die Lehrkraft loslassen und „dabei zusehen können [muss], wie die Schüler*innen Fehler begehen, aus denen sich vielleicht lernen lässt.“ (ebd., 15).

Da sich sowohl die Rolle der Schüler*innen, als auch die der Lehrkräfte wandelt, der Unterricht auch eine andere Gestalt annimmt, entsteht durchaus die Frage, in welcher Lernumgebung forschend-entdeckendes Lernen stattfinden sollte. Eine überzeugende Möglichkeit ist hier die Lernwerkstatt. Obwohl doch oft in Verbindung mit der Grundschule gebracht, bietet sie die idealen Bedingungen für diese Art des Unterrichtens in der Sekundarstufe. Die Lernwerkstatt ist ein Ort, an dem Lehrer*innen „aktiv, forschend-entdeckend, kreativ und offen lernen sollten, um mit Kindern auf andere Weise Schule machen zu können.“ (WEDEKIND 2006, 10) In den Räumen stehen Materialien zur Verfügung, „die zum Anfassen und Handeln einladen, zum Staunen anregen und Fragen provozieren, die eigenverantwortlich durch die Lernenden beantwortet werden.“ (ebd.). Die Kinder entdecken und erschaffen etwas durch ihren individuellen Zugang. Auch hier tauschen sie sich untereinander aus, probieren etwas aus und machen Fehler. Die Rolle der Lehrkraft ist ebenfalls die eines*einer Lernbegleiter*in. Die Parallelen zum forschend-entdeckenden Lernen sind unverkennbar. (ebd.)

3 Materialauswahl

Allein schon die Materialien, die in den Räumen zur Schau stehen, sollten so ausgewählt werden, dass sie Irritationen aufwerfen und zum Experimentieren einladen. Sachquellen sind da die ideale Wahl. In der Praxis des Geschichtsunterrichts spielen gegenständliche Quellen eher eine untergeordnete Rolle, obwohl „Menschen außerhalb der Schule eher mit ihnen in Berührung kommen als mit Textquellen.“ (VON REEKEN 2014, 144). Die Familienfotos zuhause, die alte Schreibmaschine auf dem Dachboden oder die Denkmäler in der Stadt sind nur einige der vielen Beispiele, mit denen die Kinder und Jugendlichen regelmäßig konfrontiert werden. Warum finden sie dennoch so wenig Eingang in den Unterricht? Sachquellen haben den Nachteil, dass sie oft für sich alleine stehen. Sie sind aus ihrem Kontext gerissen. Ohne eine intensive Auseinandersetzung

verlieren sie ihre Wirkung auf den Betrachter, erscheinen vielleicht manchmal wie Schrott, den man nur noch wegwerfen möchte. Ihnen fehlt jegliche narrative Struktur. Lehrer*innen fühlen sich daher meistens nicht kompetent genug, sich mit Sachüberresten zu beschäftigen. Schriftliche Quellen und erläuternde Texte dagegen beschreiben genaue Zusammenhänge und liefern Einblicke in die jeweilige Zeit. Unverzichtbar sind sie dann, wenn Stimmungen und Gefühle von Personen im Vordergrund stehen. Bildquellen visualisieren das Ganze noch zusätzlich (SCHNEIDER 2011, 513). Es lohnt sich aber dennoch, Sachquellen nicht aus dem Unterricht zu verbannen. Schneider spricht von Qualitäten, die nur ihnen zu eigen sind. „Das Objekt lässt sich genau und ohne zeitliche Beschränkung betrachten, anfassen, vermessen, wiegen, zeichnen oder skizzieren, photographieren, [...]“ (ebd., 513). Auseinandergenommen und wieder in Gang gesetzt, ergeben sich Erkenntnisse zur Beschaffenheit und Funktion – das alles bietet den Vorteil, sie mit mehreren Sinnen wahrzunehmen, einen unmittelbaren Eindruck zu bekommen und die historische Authentizität zu spüren. Kurz gesagt, die Schüler*innen werden selber zu Forscher*innen, die der „narrativen Struktur“ nachgehen könnten. Gerade lernschwächere Kinder (der Terminus des zitierten Autors wurde beibehalten) erhalten dadurch einen Zugang zu historischen Phänomenen, da für eine erste Annäherung ihnen die Voraussetzungen der Lese- und Sprachkompetenz, aber auch genügend fachliche Vorkenntnisse fehlen. Hinzu kommt, dass Objekte, die mit Emotionen und Erinnerungen verknüpft sind, besonders auf jüngere Lernende eine authentische Wirkung ausüben, die sie nicht mehr loslässt (VON REEKEN 2014, 145).

Ein der Öffentlichkeit zugänglicher Ort für die Aufbewahrung von Sachquellen sind Museen. Hier werden sie beschriftet, genau datiert und in ihren historischen Kontext eingebettet. Zusatzinformationen erleichtern die Einordnung des Gesehenen. Zudem bieten Museen erlebnispädagogische Angebote, die im Zusammenhang mit der Erarbeitung im Unterricht genutzt werden können und damit eine wunderbare Bereicherung der eigenen Materialsammlung darstellen. So werden viele Perspektiven durch authentische, eindruckliche Exponate und die Ausführungen der Museumsmitarbeiter*innen deutlich. Der Gedanke, die Lernwerkstatt als einen Ort einzurichten, in der unter anderem eine Sammlung von historischen Gegenständen der gesamten Schüler*innenschaft zur Verfügung steht, ist herausfordernd. Als komplexe Aufgabe für die Schüler*innen selbst wäre das Einrichten der Lernwerkstatt gemeinsam mit ihren Lehrer*innen bezogen auf eine historische Thematik ein Ausgangspunkt für die tiefgründige Beschäftigung mit dieser. Und eine Leistungskontrolle wäre wohl nicht nötig, wenn die Lernenden ihren Mitschüler*innen in Führungen diese Objekte erläutern würden, werden so doch Kenntnisse des Geschichtsunterrichts deutlich, zudem aber auch fächerübergreifende Kompetenzen wie die Kommunikation gefördert.

Grundsätzlich unterscheidet sich solcherart Unterricht aber auch vom klassischen Frontalunterricht. Die Unterrichtseinheit kann nicht mehr systematisch so stark durchstrukturiert werden. Der Zeitrahmen einer herkömmlichen 45-Minuten-Stunde wird meistens gesprengt. Die Arbeit findet vielfach an Orten außerhalb des Klassenraumes statt. Außerdem ändern sich die Lern-, Kooperations- und Kommunikationsformen beim forschend-entdeckenden Lernen (LIEBIG 2002, 11).

3.1 Die Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen

Als Vorbild könnte die Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen dienen. Was für den heutigen Betrachter wie ein heilloses Durcheinander von verschiedenen Kuriositäten erscheint, ist keine nach dem Zufallsprinzip erstellte Ausstellung. Anders als in einem Museum, in dem die Einzelobjekte nur zu einem bestimmten Wissensgebiet angeordnet sind, erhebt diese Sammlung den Anspruch, „das gesamte Universum einzufangen und begreift [...] alle Komponenten der Ausstellung als ein Beziehungsgeflecht, das es mit allen Sinnen zu erfassen gilt.“ (MÜLLER-BAHLKE 2012, 10) Angefangen vom Sammlungsgegenstand über das Aufbewahrungsmobiliar bis hin zum Ausstellungsraum und schließlich der Präsentation wird alles mit einbezogen, um einen in sich schlüssigen Mikrokosmos abzubilden. Die sinnliche Wahrnehmung hat hier einen hohen Stellenwert. Der Besucher kann sich mit Hilfe mündlicher Erläuterungen oder der Fachliteratur, die nicht weit davon entfernt, zum Beispiel in der historischen Kulissenbibliothek zu finden ist, nach und nach den systematischen Charakter erschließen. Damit ist die Naturalienkammer ein Paradebeispiel, um vernetztes Denken und Interdisziplinarität zu fördern (ebd., 10ff), noch dazu, als die Objekte bewusst nicht signiert wurden, um die Beschäftigung mit ihnen herauszufordern – eine pädagogische Idee in diesem Bildungskosmos des beginnenden 18. Jahrhunderts.

In der Geschichtswissenschaft wird zwischen mobilen und immobilen Objekten unterschieden. Während immobile Objekte wie Kirchen oder Denkmäler keinen direkten Einzug in die Schule halten können, erlauben mobile Objekte wie z. B. Münzen, Briefmarken, übriggebliebene Fotoapparate oder altes Spielzeug das durchaus. Woher können diese Materialien stammen? Auf Entdeckertour im eigenen Heim zu gehen und zu erfahren, dass dort wertvolle Schätze lauern, die wesentlich zum Unterrichtsgeschehen beitragen, erhöht die Motivation enorm. Deshalb könnte es Aufgabe sein, zuhause nach Fundstücken aller Art zu suchen. Als weitere Möglichkeit – neben dem Besuch in Museen, Kirchen und anderen immobilen Bauwerken – lohnt ein Ausflug der Klasse auch auf Floh- und Trödelmärkte, um dort zu stöbern. Auch bieten die meisten Museen die Ausleihe eines Museumskoffers gegen eine geringe Gebühr an. Neben entbehrlichen Originalgegenständen sind dort auch Replikat zu vielen verschiedenen Themen enthalten. Ein Vorteil ist hier, dass diese auch haptisch untersucht werden können und die-

sen Sachquellen meist noch nützliche Literatur beiliegt (VON REEKEN 2014, 149), die zum Schulbuch eine interessante Ergänzung ist.

Die Arbeit mit historischen Gegenständen stellt eine Herausforderung dar. Wenn sie nur in Räumen der Lernwerkstatt herumliegen, ist ihre Faszination zwar riesig, aber ihre Interpretation schwierig. Daher sollte ein Weg gefunden werden, die Bedeutung der Gegenstände herauszufinden und diese mit dem zu vermittelnden Unterrichtsstoff zu verschränken. Ausstellungen in der Schule sind da eine gute Gelegenheit. Keineswegs muss dabei eine große Veranstaltung entstehen. Es kann mit kaum gefüllten Regalen begonnen werden, die kleine Präsentationen zulassen. Im Laufe der Jahre werden dann die Anschaffungen und die Einrichtung entsprechend der Bearbeitung der Themen gemeinsam mit der jeweiligen Klasse ergänzt. Diese Form der Ergebnissicherung erlaubt es, seine eigenen Produkte den Mitschüler*innen, Eltern oder einer breiteren Öffentlichkeit zu präsentieren. „In den meisten Fällen wird es nötig sein, die Sachzeugnisse durch geeignete weitere Materialien [...] zu ergänzen.“ (SCHNEIDER 2011, 519) Hier liegt der Reiz der Ausstellung. Sie muss erst einmal vorbereitet werden. Dazu müssen die Schüler*innen Objekte suchen, die ihrer selbst gewählten Fragestellung entsprechen. Die Gegenstände müssen umfangreich untersucht werden. In Lexika und im Internet wird nach Informationen zu der Zeit, deren Nutzen und Nutzer*innen gesucht. Eventuell werden Expert*innen aus den Museen oder Archiven befragt. Letztendlich ist dann noch die Frage nach der Inszenierung durch die Lernenden zu entscheiden. Wie werden die Sachquellen präsentiert? Gibt es vielleicht eine Führung durch die Ausstellung? Alles Fragen, die eine intensive Beschäftigung mit dem Thema zulassen. Nebenbei erlernen die Schüler*innen zudem, dass auch Geschichte Teil einer Inszenierung ist und unterhalten soll, sei es in Museen oder an anderen Orten (PLEITNER 2012, 248ff).

Für eine Ausstellung können auch Modelle gebaut werden. Der Bau eines Modells kann aber auch eigenständig Bestandteil einer Unterrichtseinheit in der Lernwerkstatt sein. Wenzel beschreibt in ihrem Beitrag ausführlich, wie Kinder und Jugendliche anhand des Baus eines Niltalmodells ein tieferes Verständnis über das Leben im alten Ägypten erlangten und auch ihre „natürliche“ Fragehaltung befriedigten. In ihrem Projekt waren die Schüler*innen schon in der Planung mit einbezogen. Es bedurfte, bevor überhaupt angefangen wurde, einer intensiven Recherche. Mithilfe von Lexika, dem Internet, zahlreicher Quellen und Abbildungen entstand ein genaues Bild von der Zeit. Nach und nach erbaute die Klasse dann das Modell. Dass dabei auch Fehler nicht ausblieben, trug nur zum besseren Verständnis bei. „Learning by doing“ war während der Bauphase das Motto. Am Ende hatten alle ein präsentables Produkt, auf das sie stolz sein konnten. Modelle ermöglichen eine andere Wahrnehmung als Textquellen. Sie können angefasst werden und sind dadurch besonders anschaulich, können aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Sie laden sowohl zum Fragen ein, beantworten aber

schon Fragen ohne Erläuterung der Lehrer*innen – ganz im Sinne John Deweys. Wenzel spricht in diesem Zusammenhang bei der Modellbetrachtung von „learning by watching“. Dass Modelle auch Irrwege in sich tragen, kann genauso zum Thema werden. Größenverhältnisse stimmen nicht überein oder Details fehlen (WENZEL 2002, 36ff). All das sollte den Schüler*innen bewusst gemacht werden, damit sie begreifen, dass „jeder Versuch Geschichte ab- oder nachzubilden [...], zwangsläufig Unzulänglichkeiten und Ungenauigkeiten [enthält, er], betont einige Aspekte und verkürzt andere, nimmt Perspektiven und Positionen in Vernachlässigung anderer ein usw.“ (ebd., 49)

4 Die Lernwerkstatt als Bühne für historische Inszenierungen

Inszenierungen haben den Vorteil, dass sie Leerstellen bei der historischen Überlieferung ausfüllen und Imagination und Empathie entwickeln lassen, was zur wesentlichen Veranschaulichung von Geschichte beiträgt. Außerdem fördern sie die Unterscheidungsfähigkeit von Fakten und Fiktion (GÜNTHER-ARNDT 2012, 247). Neben den Ausstellungen und dem Bau von Modellen gibt es auch noch andere Formen der Inszenierung. So lassen sich im Geschichtsunterricht auch Rollenspiele darstellen. Die Bedeutung von Rollenspielen im Fach Geschichte ist wesentlich mehr als eine „wohltuende Abwechslung.“ (ZÜLSDORF-KERSTING 2012, 252) Es geht hier nicht darum, den historischen Zusammenhang zu erschließen. Von keinem*keiner Lernenden kann erwartet werden, dass er*sie die historische Person exakt in Mimik, Gestik, Wort und vielleicht sogar noch Kostüm ausfüllt. Selbstreflexion ist hierbei ein wesentlicher Aspekt. Beim Verkörpern der Rolle entstehen „lernrelevante Momente“, die einladen darüber zu reden (ebd., 253). Zeitzeugen beschreiben immer aus ihrer Perspektive das Geschehene. Um auch dafür ein Bewusstsein zu erlangen, kann das historische Rollenspiel genutzt werden (ebd., 252ff). Die Lernwerkstatt bietet hierfür möglicherweise eine Bühne, ebenso wie Requisiten und Kostüme, die eine bedeutend andere Atmosphäre schaffen, als der enge Klassenraum.

Grundsätzlich sind die oben genannten Beispiele für jede Klassenstufe und jedes Thema geeignet. Daher muss der Fokus auf einer anderen Art des Lernens liegen. Der Schwerpunkt des Unterrichtes liegt auf der Kompetenzentwicklung, indem prozessorientierte Kompetenzen wie z. B. Lernkompetenz, Sprachkompetenz, Sozialkompetenz und Problemlösekompetenz neben fachinhaltlichen Kompetenzen erworben und gefördert werden. Im Grundsatzband des Lehrplans Sekundarschule des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt wird darauf näher eingegangen. So ist der Unterricht differenziert zu gestalten und Lernende sind individuell zu fördern. Eine positive Lernatmosphäre trägt dazu bei, dass die Lehrkraft die Interessen der Schüler*innen auch ernst nimmt. Inhalte sollten etwas mit der

Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden zu tun haben. Das Selbstbewusstsein und die Eigenverantwortung gilt es zu stärken. Den Schüler*innen soll es ebenfalls gestattet sein, einen wesentlichen Teil zur Planung und Gestaltung des Unterrichts beizutragen. Eine Reflexion und Bewertung dient allen Beteiligten dazu, die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse einzuordnen (Lehrplan Sekundarschule Grundsatzverband 2012). Sowohl das forschend-entdeckende Lernen als auch die Arbeit in der Lernwerkstatt ermöglichen dieses in besonderer Weise. Das zeigen auch die vielen genannten Beispiele, aus denen handlungsorientiertes Lernen, welches von den Kindern und Jugendlichen initiiert wird, hervortritt.

5 Fazit

Wenn ich die Begriffe Lernwerkstatt und Geschichte in einer bekannten Suchmaschine eingebe, erscheinen als Suchergebnisse meistens nur irgendwelche Sammlungen von Arbeitsblättern. Das widerspricht der Idee der Lernwerkstatt im eigentlichen Sinne. Frei nach der Lernformel von Pestalozzi mit „Kopf, Herz und Hand“ zu lernen, steht hier die intensive Beschäftigung mithilfe aller Sinne im Vordergrund. Obwohl die Liste der Tätigkeiten im Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt um eine Vielzahl ergänzt werden kann, wollte ich in meinen Beitrag aufzeigen, wie es möglich ist, eine andere Art des Unterrichts umzusetzen. Die Lernwerkstatt bietet hierfür mit ihren Räumlichkeiten und Materialien die idealen Bedingungen. Sachquellen können hier dauerhaft verbleiben. Im Unterschied zum Geschichtskabinett sind sie jederzeit für alle zugänglich und bedürfen keiner Instruktion durch den*die Lehrer*in. Auch szenische Darstellungen können ohne großen Aufwand inszeniert werden, ob im Projektunterricht oder in Einzelstunden. Das Nutzen der Lernwerkstatt auch für andere Fächer trägt zu einem vernetzten Denken bei und handelt nach einem fachübergreifenden Unterrichtsprinzip. Nur wenn es gelingt, Geschichte auch greifbar zu machen und historische Phänomene interessant zu gestalten, können die Lernenden diese Faszination für eine sinnvolle Freizeitgestaltung und ein für sie persönlich bedeutsames Geschichtsbewusstsein nutzen und so ihren eigenen Denk-, Erfahrungs- und Kreativitätshorizont erweitern. Dass die Vergangenheit nicht in den Schulbüchern verstaubt, sollte ein primäres Ziel des Geschichtsunterrichtes sein.

Literatur

- Lehrplan Sekundarschule Grundsatzband (2012): Online: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_gsb.pdf (02.03.2016).
- LANKES, Eva Maria (2011): Problemorientiertes Lernen. In: EINSIEDLER, Wolfgang; GÖTZ, Margarete; HARTINGER, Andreas; HEINZEL, Friederike; KAHLERT, Joachim & SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 372-375.

- LIEBIG, Sabine (2002): Entdeckendes Lernen – wieder entdeckt? In: AEPKERS, Michael; LIEBIG, Sabine; BÖNSCH, Manfred & KAISER, Astrid: Entdeckendes, forschendes, genetisches Lernen, Hohengehren: Scheider, 4-16.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.) (2012): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen.
- HARTINGER, Andreas & LOHRMANN, Katrin (2011): Entdeckendes Lernen. In: EINSIEDLER, Wolfgang; GÖTZ, Margarete; HARTINGER, Andreas; HEINZEL, Friederike; KAHLERT, Joachim & SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 367-371.
- MÜLLER-BAHLKE, Thomas (2012): Die Wunderkammer der Franckeschen Stiftungen, Halle (Saale): Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- PLEITNER, Berit (2012): Geschichte ausstellen. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 248-251.
- REEFKEN, Dietmar von (2014): Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke & ZÜLSDORF-KERSTING, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 144-157.
- SAUER, Michael (2014): Projekte und Projektarbeit in der Geschichte. In: SAUER, Michael (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 9-30.
- SCHNEIDER, Gerhard (2011): Gegenständliche Quellen. In: PANDEL, Hans-Jürgen & SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 509-524.
- STÄDTLER, Thomas (2010): Die Bildungs-Hochstapler: Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen, Heidelberg: Spektrum.
- WEDEKIND, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: Gruppe & Spiel, H.4/2006.
- WENZEL, Birgit (2002): Schülerinnen und Schüler entdecken Geschichte mit Hilfe von Modellen. In: AEPKERS, Michael; LIEBIG, Sabine; BÖNSCH, Manfred & KAISER, Astrid: Entdeckendes, forschendes, genetisches Lernen, Hohengehren: Schneider, 36-50.
- ZÜLSDORF-KERSTING, Meik (2012): Rollenspiel. In: Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 252-255.